

Harcèlement en milieu scolaire

Victimes, auteurs : que faire ?

2^e édition

Préface d'Éric Debarbieux

Hélène Romano

DUNOD

Composition : *Publilog*

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	 <p>DANGER LE PHOTOCOPIAGE TUE LE LIVRE</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--	--

© Dunod, 2019

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-080456-6

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*À tous ces élèves, petits et grands qui tentent, avec un infini courage, de faire
comprendre aux autres par leurs maux,
leur parole ou leurs écrits l'étendue du désastre
que peut provoquer le harcèlement scolaire.*

*« Celui qui vivant ne vient pas à bout de la vie a besoin d'une
main pour écarter un peu le désespoir que lui cause son destin
[...] Mais de l'autre main, il peut écrire ce qu'il voit sous
les décombres, car il voit autrement et plus de choses que
les autres ; n'est-il pas le mort de son vivant ; n'est-il pas
l'authentique survivant ? »*

Franz KAFKA, Journal, 1921.

Sommaire

<i>PRÉFACE</i>	
<i>D'ÉRIC DEBARBIEUX</i>	VII
<i>INTRODUCTION</i>	1
1. Comprendre	21
2. Reconnaître	75
3. Agir	97
<i>CONCLUSION</i>	171
<i>ANNEXE</i>	173
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	199
<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	209

Préface d'Éric Debarbieux

IL Y A seulement quelques années le harcèlement à l'école restait un invisible médiatique et politique. Quelques chercheurs avaient tenté d'alerter l'opinion, à la fin des années 1990, tel Jacques Pain qui fit paraître dès 1999 une traduction d'un ouvrage de Dan Olweus, le précurseur des études sur le *school bullying*, ou encore Catherine Blaya, avec son livre *Violences et maltraitances en milieu scolaire* en 2004. Des cliniciens et praticiens en avaient fait de même, comme Nicole Catheline en 2008 écrivant un essai remarquable sur le sujet. Enfin des associations s'étaient alliées au début des années 2010 pour rédiger une lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale demandant une vraie politique de prévention. Une des conférences majeures de la première conférence mondiale sur la violence à l'école, organisée par l'Observatoire européen de la violence à l'école à l'UNESCO à Paris en 2001 avait porté sur ce thème. Pour autant l'opinion française n'était pas mûre, qui voyait surtout la délinquance et la violence d'intrusion à travers le thème des violences à l'école.

En fait, récemment, c'est bien au confluent de la recherche, de la pratique et de l'associatif qu'a pu surgir une prise de conscience inédite dans son ampleur et sa rapidité et que, encore imparfaitement, des politiques publiques et des actions ont pu se mettre en place. En mai 2011 j'ai eu l'honneur d'organiser et présider les « Assises nationales contre le harcèlement à l'école ». Nul n'imaginait, voire n'espérait, une telle prise de conscience et un tel consensus national dans une période tellement propice aux désaccords et aux déchirements, c'est-à-dire une période électorale marquée par des débats vifs et parfois nauséabonds sur

des questions de sécurité et de différences. En m'appuyant sur une enquête de victimation auprès de plus de 12 000 élèves j'avais alors pu avancer un chiffre (déjà publié par mes soins en 1999 d'ailleurs à partir d'une autre enquête de terrain) qui montrait que 10 % environ des élèves de l'école élémentaire cumulaient des « multivictimations » et 6 % environ pouvaient être considérés comme souffrant d'un harcèlement sévère. Ce chiffre, vérifié depuis par d'autres enquêtes au collège a étonné, et il a mobilisé. Le plus important certainement a été que la réalité du problème n'a pas été contestée. En effet si la France a mis longtemps pour saisir son importance, elle a pu bénéficier dans cette prise de conscience des très nombreuses recherches menées à l'étranger sur les effets du harcèlement, effets tant scolaires que psychiques par exemple. Il n'était plus possible de rabattre la question sur un éternel enfantin sans gravité, sur un sempiternel « ce n'est pas grave » situant la victime entre affabulation et faiblesse. La mobilisation est telle qu'on peut penser que l'attention publique ne se démentira plus, et que tous ceux qui voudraient « oublier » ou ignorer le harcèlement erreraient lourdement.

Hélène Romano dans son livre est l'héritière de cette histoire, à laquelle elle-même a participé : elle est très connue et reconnue dans sa pratique et ses recherches. En même temps son livre se place à un moment important, qui nécessite à nouveau le recours à une approche scientifique et suffisamment distanciée. Car du harcèlement à l'école dont nul ne parlait, enfermant les victimes dans leur souffrance et la négation, a surgi au moment même où recherches, actions et politiques publiques convergent pour une meilleure prise en compte du phénomène, un scepticisme sur la possibilité même de cette prise en compte. Certains médias en s'emparant des cas les plus douloureux, souvent mal soutenus par les institutions publiques, transmettent *ad nauseam* ce message vers les victimes et vers leurs familles : que « tout le monde s'en fout ». Or ce n'est plus le cas, très loin de là. À la prise de conscience correspondent des actions, des outils, des dévouements. Rien de parfait, et rien qui puisse suffire à tout régler. Il faut encore et toujours sensibiliser et comprendre, reconnaître et diagnostiquer. C'est l'apport précieux du livre d'Hélène Romano. Nourrie par une connaissance à la fois théorique et pratique de longue durée et de forte implication elle nous guide vers ce qui au fond compte le plus : l'écoute, l'aide, la prévention. Ce livre est une somme pour l'action.

Pr. Éric DEBARBIEUX
Université Paris-Est Créteil

Introduction

JÉRÉMY tout juste quatre ans se retrouve en slip dans la cour de récréation, car des élèves lui ont dérobé son pantalon ; Kenya en grande section n'a jamais personne pour manger avec elle à la cantine ; Mickaël a découvert qu'un des élèves de CP avait interdit à l'ensemble des camarades d'aller à son anniversaire ; Jérémy reçoit en classe des messages d'insulte ; Clara ne sait plus comment s'habiller depuis que des élèves de CM2 se moquent constamment de ses tenues ; Baptiste connaît, depuis qu'il a trois ans, les moqueries sur ses lunettes et explique « ne même plus les entendre » ; Inès qui a osé dénoncer ceux qui la malmenaient se fait désormais traiter de « balance » ; Alexis se fait régulièrement déchirer ses vêtements et doit un jour rentrer pieds nus du collège, car ses chaussures ont fini dans la cuvette des toilettes ; Solen se fait traiter de « p.u.t.e » ; Antoine est frappé et bousculé dans les couloirs du collège par des élèves qui l'insultent et le traitent « d'intello et de fils de riche » ; Chloé est isolée par les élèves de sa classe et victimes de gestes de menaces à chaque fois qu'elle croise leurs regards ; Erwan qui avait fini par demander de l'aide au principal de son collège s'est vu contraint de faire une « lettre de doléances justifiant les violences » qu'il disait subir ; Kévin a vu son identité utilisée par d'autres sur les réseaux sociaux ; Fabien se fait menacer de mort par un des amateurs du jeu en ligne où il est inscrit ; Vincent, élève précoce, multiplie les stratégies pour « ne pas trop réussir » et ne pas s'attirer les foudres des autres élèves ; John subit depuis ses premières années d'école des agressions physiques de toutes sortes et finit en quatrième par être déscolarisé, car la seule évocation de son collègue déclenche des crises paniques ; Mamadou double son temps de

parcours pour éviter de passer par le même chemin que ceux qui l'embêtent au collège ; Roxane est déscolarisée depuis deux ans et totalement incapable de sortir de chez elle ; Jonathan s'est immolé par le feu, épuisé psychologiquement par des années de lutte contre ceux qui le maltraitaient ; Marie a beau être devenue adulte, elle ne peut parler de ses années d'école sans être submergée par l'émotion et revivre la terreur que lui imposaient ceux qui la menaçaient alors ; en juin 2019 une collégienne harcelée de onze ans se défenestre de son établissement et échappe de peu à la mort... Ces écoliers, collégiens, lycéens, jeunes adultes sont encore vivants ; d'autres n'ont pas pu tenir : Marion s'est suicidée après avoir adressé une lettre au collège pour dénoncer une ultime fois ses bourreaux ; Mathéo a laissé un mot pour dire qu'il n'en pouvait plus et s'est jeté sous le métro ; Kévin s'est pendu pour éviter de prendre le ramassage scolaire qui devait l'emmener au collège, Pauline s'est suicidée avec un fusil de chasse à douze ans le 28 avril 2012 pour échapper à ses harceleurs, et récemment Evaëlle, onze ans s'est suicidée suite à un harcèlement qui aurait été agi par des élèves, mais aussi une enseignante qui l'aurait traitée de « folle » auprès de ses camarades...

Les exemples de ces élèves, qui subissent depuis les premières années de leur scolarisation du harcèlement au sein même de leur établissement scolaire, pourraient se poursuivre à l'infini. Ils témoignent de la multiplicité d'expressions possibles de cette violence insidieuse, véritable poison scolaire des temps modernes. Tous les élèves sont concernés, car, contrairement à ce qui est souvent pensé, le harcèlement ne débute pas au collège et à l'adolescence : des maternels aux lycéens ; garçons et filles ; milieux ruraux comme citadins ; élèves d'établissements dits « de centre-ville » comme ceux de zone d'éducation prioritaire, aucun élève ne semble pouvoir y échapper. Les derniers chiffres publiés par le ministère sont atterrants : sur 12 millions d'élèves scolarisés, chaque année près de 1,4 million seraient harcelés soit 5 à 6 % des élèves au total des enquêtes de victimation universitaires (DEPP 1011 ; 2013-2015) ; plus de 500 000 visites ont lieu par an sur le site dédié par le ministre de l'Éducation nationale « nonaharcellement.education.gouv.fr » ; le spot de sensibilisation réalisé en 2016 a été vu plus de 4 millions de fois sur le Web ; 55 828 sollicitations ont été formulées via le numéro vert 3 020 et 14 445 appels traités et selon une enquête de l'UNICEF publiée en novembre 2018, un élève sur trois dit être victime de harcèlement et parmi ces jeunes, un sur quatre explique avoir pensé au suicide.

Et ces chiffres sont inévitablement en deçà de la réalité, car seules sont prises en compte les situations signalées par les chefs d'établissements et celles révélées par les élèves victimes. Or parler de harcèlement est une démarche à haut risque :

si l'élève parvient à se dégager de la honte, de la culpabilité, de l'humiliation et de la terreur ressenties, il prend le risque en parlant de ce qu'il subit de s'exposer à la vindicte de ses agresseurs sans aucune certitude d'être entendu, cru et protégé par les adultes auprès desquels il s'est confié. Car toute la difficulté pour espérer être protégé réside dans le fait d'avoir des preuves et des témoins. Or le harcèlement est une violence sournoise, exercée dans des situations dissimulées, loin des regards et surtout de ceux des adultes. Sans preuve, sans témoin (car quand il y a des élèves qui pourraient intervenir et/ou alerter les adultes ils ne le font qu'exceptionnellement par peur de représailles) l'élève harcelé est condamné à ne pas pouvoir être protégé.

Pour tous ces élèves, l'école qui devrait être un lieu de vie, d'échanges et de bonheur est devenue une zone à risque : « Chaque jour j'y vais la peur au ventre » ; « Tout peut arriver » ; « Je fais tout le temps attention, car ils peuvent décider n'importe quand de recommencer » ; « Les adultes ne voient rien, de toute façon *ils* ne peuvent rien faire » ; « C'est comme ça, j'ai appris à faire profil bas et à ne pas me faire remarquer » ; « La règle de ne pas participer en classe, si tu ne la comprends pas, *ils* te la rappellent » ; « Je m'habille en passe-partout comme ça, je n'attire pas l'attention et avec un peu de chance *ils* cibleront quelqu'un d'autre » ; « Je me retiens tout le temps pour ne pas aller aux toilettes, car là-bas c'est vraiment à risque » ; « C'est comme une zone de combat avec des mines partout : il faut que tu fasses attention à chaque instant, car tout autour de toi est hostile », etc.

Entendre ces enfants ou ces jeunes adolescents, les prendre en charge dans le cadre de consultations qui leur sont dédiées, être présent lorsqu'ils se retrouvent hospitalisés suite à des conduites auto-agressives ou accompagner leurs parents lorsqu'ils ont mis fin à leur jour, m'a appris combien le harcèlement était une violence indicible. Si pour les victimes témoigner de ce qu'elles subissent est si difficile, c'est aussi et surtout parce que notre société peine à reconnaître la réalité et la spécificité de cette violence où les armes ne sont bien souvent que des mots ou des attitudes. Mais si ces mots et ces attitudes blessent à en mourir c'est parce qu'ils sont répétés, utilisés sans limite pour nuire et qu'ils détruisent cette sécurité psychique indispensable à chaque enfant pour grandir, apprendre, avoir en confiance en lui et en l'autre... pour vivre tout simplement.

Les agressions en milieu scolaire ne sauraient être réduites aux événements « extraordinaires » qui font la une des faits divers. Pour la majorité des situations, les faits de harcèlement scolaire sont très éloignés des situations spectaculaires, relayées bien souvent à grand renfort médiatique. Il ne s'agit pas de banaliser ces drames qui conduisent à des décès ou à des agressions extrêmes d'élèves

comme d'enseignants, mais il ne s'agit pas davantage de méconnaître la réalité des micro-violences qui représente la réalité quotidienne de milliers d'élèves et qui détruit peu à peu certains d'entre eux. Autrement dit, parler du harcèlement scolaire est indispensable, mais au quotidien, et pas uniquement quand un drame vient rappeler le vécu traumatique de ces jeunes qui ne trouvent d'autre issue pour ne plus souffrir et y échapper que de se tuer.

La violence dans les établissements scolaires, comme au sein de toute institution existe depuis toujours, mais elle reste le plus souvent envisagée dans ses expressions les plus visibles. Pour le monde des adultes (responsables institutionnels, parents), le harcèlement scolaire est perçu comme une violence insidieuse qui s'exerce de façon perfide hors du regard d'autrui. Or les élèves victimes nous expliquent qu'ils le subissent aussi et très souvent au grand jour, sous le regard d'adultes qui, selon leur ressenti, « s'en moquent et ne comprennent pas ». Au sein même des classes, dans les couloirs des établissements scolaires ou à la cantine, le harcèlement s'exerce et dans ces lieux il y a des adultes. Si ces violences persistent, c'est bien que les adultes ne les voient pas pour ce qu'elles sont. Ce que la réalité donne à voir c'est en effet bien davantage un véritable déni des adultes, dans l'incapacité de penser qu'une telle violence puisse exister, sous leurs yeux. Si les élèves victimes de harcèlement, comme les harceleurs, expliquent que les établissements sont des zones de « non-droit », si les premiers disent être « abandonnés » et les seconds « ne rien risquer », c'est aussi une réalité qui devrait interpeller bien davantage les professionnels : il ne s'agit pas là d'engager le débat sur le manque d'effectif et de formation des personnels mais de réfléchir aux questions relatives à la qualité de la présence des adultes auprès des enfants et des adolescents (professionnels, comme parents). Les adultes peuvent être physiquement présents ; ils peuvent être en nombre suffisant, cela ne sert à rien pour prévenir le harcèlement scolaire s'ils ne se sentent pas concernés ; s'ils ne sont pas suffisamment informés et formés. Dans le contexte actuel où les enseignants sont sous pression de multiples réformes et face à une révolution identitaire de leur métier sans précédent, il n'est pas forcément évident d'avoir des professionnels suffisamment disponibles et authentiquement concernés par cette problématique, loin de leurs préoccupations pédagogiques et des programmes qu'ils doivent impérativement suivre.

Pour grandir, apprendre, comprendre, s'autonomiser, tout enfant a besoin de l'Autre, c'est-à-dire d'un adulte qui est capable d'être, comme l'expliquait le pédopsychiatre Winnicott, « suffisamment bon » pour lui permettre de grandir. Si les parents occupent cette place fondamentale dès les premiers temps de vie du bébé et du tout petit enfant, très vite, les professionnels de l'institution

scolaire deviennent dans sa vie d'autres adultes importants, et ils sont de ce fait susceptibles d'être aussi des « adultes relais », véritables « tuteurs de développement » (Baubet, 2003). Mais être présents, ni trop, ni trop peu, fixer les règles, savoir les expliquer et les tenir, donner des repères cohérents, transmettre le plaisir d'apprendre et l'envie de grandir, respecter l'enfant pour ce qu'il est et ne pas l'utiliser comme objet réparateur de ses propres difficultés, sont autant de perspectives que tout adulte devrait envisager lorsqu'il se trouve auprès d'un enfant, mais qui sont bien délicates à mettre en place au quotidien... dur, dur d'être un parent... dur, dur d'être un enseignant... car cela nécessite de penser l'enfant non pas comme une personne (qui serait tel un adulte en miniature en capacité de raisonner, de réagir, de s'exprimer et si nécessaire de se protéger comme un adulte), mais comme un petit d'homme en développement avec son vocabulaire, son propre mode de penser, sa façon de réagir, de se plaindre et de manifester ses sentiments. *L'enfant a besoin de l'adulte pour grandir alors que bien des adultes actuels attendent que l'enfant les aide à grandir... c'est un malentendu fondamental de notre société qui explique sans doute bien des difficultés actuelles dans le monde éducatif (familial comme scolaire).*

L'attention portée par un pays aux jeunes générations s'inscrit dans son histoire et dans ses références culturelles et nous constatons, à ce sujet, combien la France est au final bien souvent en décalage avec d'autres pays. Au pays des droits de l'homme (1789), la reconnaissance politique des droits de l'enfant est en effet une réalité récente puisque ce n'est que le 2 septembre 1990, que la France a ratifié la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989. La France qui se prévaut d'être LE pays des droits de l'homme est bien en peine lorsqu'il s'agit d'être celui des droits de l'enfant et plus encore des droits de l'élève. Le retard à reconnaître la réalité du harcèlement scolaire, ses modes d'expression, ses enjeux et ses conséquences, illustre cette difficulté, voire cette résistance. Comme nous le verrons plus loin, il n'existe par exemple aucun texte dans la législation française faisant référence aux droits de l'élève alors que ceux relatifs à leurs devoirs et à leurs obligations ne manquent pas.

Le décalage important que la France manifeste au sujet de l'attention à porter à l'enfant et aux violences scolaires, comparativement à d'autres pays industrialisés, peut s'expliquer par l'histoire de l'école républicaine et son rapport à l'enfance comme à la violence. Longtemps, les châtiments et les sévices ont été autorisés au sein des établissements scolaires comme moyen de s'assurer l'obéissance des élèves, certains s'organisant d'ailleurs au sien de véritables cérémoniaux. Loin d'être un sanctuaire de douceur et de paix, l'école a ainsi amplement prôné le recours aux punitions pour assurer le contrôle des corps

et le respect du professeur, représentant une figure d'autorité indiscutable. Des mots vexatoires, aux attaques directes sur le corps, les exemples de violences psychologiques comme de maltraitances physiques exercées par les instituteurs sont multiples : bonnet d'âne, coups de bâton sur les doigts, coups de fouet, mains sur la tête et le corps face au mur pendant des heures, ligatures serrées aux mains ou au buste pour immobiliser un élève sur sa chaise, obligation de rester figé dans des poses insupportables, propos et pratiques humiliantes, etc. Au sein des classes, des internats et autres lieux scolaires, les violences entre élèves étaient multiples. Comme le rappelle Jean-Claude Caron dans son ouvrage consacré à ce sujet, l'abandon du châtement corporel comme la règle du contrôle social de l'enfance est juridiquement relativement récent : ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle qu'apparaissent les premières remises en cause de ces violences scolaires instituées, avec des recommandations publiques sur la nécessaire protection des enfants. Mais si les publications des hygiénistes en ce sens conduisent à une baisse du seuil sociétal de tolérance de la violence à l'encontre des enfants, le milieu scolaire résiste et plusieurs procès sont intentés, à cette époque, à l'encontre d'enseignants ayant des « méthodes pédagogiques assimilées à des tortures ou à un supplice ». Cette période est marquée par des enjeux idéologiques forts entre ecclésiastiques et laïcs, mais également des conflits de pouvoir entre recteurs, juges et préfets. La logique de l'institution scolaire s'inscrit alors dans ce qu'Alice Miller nomme la « pédagogie noire » liée à la conviction qu'apprentissage et violence sont indissociables : au sein des familles comme dans les établissements scolaires, la violence éducative est loin d'être bannie et est alors perçue positivement, comme une règle éducative inéluctable. J.-C. Caron rappelle combien l'école est un « milieu violentogène » et le fait que la question de la violence scolaire est intimement liée à la place de la violence dans la société. Nous pouvons constater que la diminution du recours aux sévices psychologiques et physiques s'est faite simultanément à la démocratisation de l'enseignement. Mais si la violence, comme règle éducative, a fini par être officiellement abandonnée, il reste ce que Caron désigne comme une « tension permanente » entre ces nouvelles règles et certaines pratiques pédagogiques. Et cela reste d'actualité.

En se démocratisant et en changeant de modèle idéologique dans ses modes de transmission du savoir, les enseignants comme les responsables d'institutions scolaires ont exigé des élèves la même évolution ; à savoir que les relations ne s'inscrivent plus dans un rapport de violence où règne la loi du plus fort, mais dans un respect mutuel avec une attention portée à chacun. Une telle évolution est en soi une véritable révolution qui bouleverse les repères et les codes inscrits

depuis toujours au sein des rapports entre élèves. En renonçant à ses référentiels répressifs, l'institution scolaire attendait simultanément la même évolution du côté des élèves, ce qui n'a pas été le cas et ce qui explique sans doute que la violence entre élèves soit devenue intolérable alors qu'elle était très présente il y a encore quelques années.

Ces différences de représentations, quant au statut de l'élève, à la question des modalités de la transmission des savoirs, à l'expression de l'autorité et au sens même de l'école et des apprentissages, se sont ainsi traduites par un regard différent porté aux modes relationnels entre élèves et particulièrement aux situations de harcèlement. Il faut attendre en France les années 1990, pour que ce sujet soit enfin officiellement abordé grâce aux travaux menés en particulier par Jacques Fortin, Éric Debarbieux et Georges Fotinos. Si, en France, ce sujet peut apparaître à certains comme un « phénomène nouveau », la reconnaissance du harcèlement comme enjeu de santé publique est acquise au niveau international depuis des années : l'OIVE – Observatoire international de la violence à l'école, fondée sous l'initiative de Catherine Blaya et d'Éric Debarbieux existe déjà depuis 1998, et la revue *The International Journal of Violence and Schools* créée par la suite, publie depuis régulièrement des recherches commencées pour lutter contre les méconnaissances persistantes à ce sujet. De nombreux pays, en particulier les pays nordiques, ont étudié ce sujet, sous l'appellation *bullying*, et mis en place depuis les années 1960 une réflexion de fond sur les pratiques au sein des établissements scolaires. En Norvège et en Suède, de multiples dispositifs ont ainsi été mis en place pour prévenir les violences au sein des établissements scolaires et instaurer la médiation comme ressource essentielle à leur prise en charge.

Le harcèlement scolaire et la violence en milieu scolaire sont une réalité clinique, sociale, anthropologique, aux enjeux politiques et économiques certains. Cette violence n'est pas nouvelle, même si certaines de ses formes sont récentes. Ce qui est nouveau, c'est cette représentation de la violence entre élèves par la société actuelle. Comprendre les enjeux du harcèlement et de la violence en milieu scolaire nécessite de ne pas faire l'impasse sur leurs significations sociales et sur leurs résonances éminemment subjectives. En consacrant cet ouvrage à la question du harcèlement scolaire nous souhaitons adopter une approche qui ne délimite pas le harcèlement à une taxinomie et à la matérialité d'actes repérables, mais qui permette de comprendre ce qu'il engage au niveau psychologique pour chaque personne impliquée (victime, mis en cause, témoin, proches, professionnels). Le harcèlement ne saurait en effet se réduire à des actes et à une accumulation d'événements indésirables objectivables. Comme

tout acte, il a une dimension subjective qui s'inscrit dans un contexte et dans une histoire qui le précède. Il ne s'agit ni d'en apporter une représentation exagérée, ni de le banaliser ou de le dénier, mais de comprendre ce qu'il vient révéler et le sens qu'il a, actuellement, pour les élèves qui le subissent, comme ceux qui l'actent et pour l'institution scolaire qui en est le support. Les liens entre dimensions intersubjectives, dynamique intrapsychique et contexte socio-politique sont indissociables. Ils interrogent la représentation de l'enfant et le rôle de l'adulte dans son développement, la notion du savoir, la question de la loi, de l'autorité et des transgressions, le sens de l'école, des apprentissages et de la transmission, la place de l'enfant dans notre société, autant de valeurs essentielles dans la construction d'une civilisation. Si le harcèlement peut être compris comme le symptôme d'une institution scolaire en quête d'identité, sa reconnaissance devrait aussi permettre que de ce malaise dans la société, se dégagent des ressources créatrices, supports permettant à chaque élève de construire sa vie d'adulte et d'envisager un avenir positif et porteur d'espoir.

Si nous essayons dans notre propos introductif de présenter les explications données au sujet du harcèlement scolaire, nous constatons qu'il est habituellement décrypté à partir de référentiels socio-éducatifs. Or d'autres hypothèses peuvent être faites pour mieux comprendre que de telles violences puissent exister. Loin de s'invalider les uns les autres, ces modèles théoriques se complètent et il nous semble important de rappeler qu'il n'existe pas de lien de causalité simple pour expliquer le harcèlement scolaire. Il reste une donnée complexe qui ne saurait se réduire à une unique explication, mais qui nécessite d'être pensé à partir de plusieurs hypothèses et théories, chacune dégageant des facteurs spécifiques où s'intriquent la dimension personnelle, inter-individuelle comme environnementale et des causes endogènes comme exogènes.

HYPOTHÈSE ET THÉORIE SUR LES FACTEURS PERSONNELS

Pour grandir et se construire dans un lien de confiance suffisant vis-à-vis de soi-même comme du monde extérieur, le petit d'homme a besoin d'expérimenter la confiance en l'autre et tout particulièrement en ses figures principales d'attachement que sont ses parents. Dès ses premiers moments de vie, le tout-petit qui n'a pas encore la notion de son individualité et se construit par et dans les relations verbales et non verbales qui se maillent autour de lui. Pour s'autonomiser, partir à la conquête du monde extérieur, il doit prendre suffisamment confiance en lui. Et cette confiance en soi, cette construction d'un amour suffisant de

soi, cette appétence à apprendre et à explorer son entourage, se construisent grâce à l'infinie délicatesse que lui portent ses proches (parents, grands-parents, fratries, nourrices, etc.). Quand le bébé et le jeune enfant sont portés par un regard bienveillant, rassurés par un portage protecteur, encouragés par des mots valorisants, ils peuvent acquérir cette estime d'eux-mêmes et cette confiance en eux indispensables pour leur permettre de grandir sereinement. Le bébé, l'enfant, tout comme l'adolescent, ont besoin de s'entendre valorisés, soutenus, encouragés dans leur réussite tout autant qu'il leur est nécessaire de les vivre.

L'enfant a besoin d'être reconnu en tant que sujet ; de la qualité de cette reconnaissance dépendront la force de l'estime et du respect de soi qu'il pourra avoir, la confiance en lui et en l'autre. Car en grandissant l'enfant va percevoir qu'il est inévitablement dépendant de l'autre et prendre conscience de cette dépendance ; il va même vers 3-4 ans le faire savoir activement à son entourage par des phases d'opposition qui visent à lui permettre de renforcer cette vision de soi distincte des autres, tout en se rassurant sur la permanence de la présence de ses proches. Tout accès à l'autonomisation et à l'indépendance passe par la reconnaissance d'un certain degré de dépendance et par son acceptation. Pour l'aider à grandir, à apprendre, à s'autonomiser et à établir avec son environnement une relation consciente et confiante de dépendance, ces derniers doivent, comme le rappelait Winnicott, être « suffisamment bons » et savoir s'ajuster aux besoins comme aux ressources de cet enfant. Certains enfants ont bénéficié très précocement de cette « niche familiale » (Cyrulnik, 2011) protectrice et sécurisante ; d'autres non. Les facteurs qui ne permettent pas l'établissement de liens d'attachement sécuritaire de l'enfant au monde extérieur sont multiples. Il peut s'agir d'événements antérieurs à sa naissance (histoire familiale marquée par des traumatismes), de faits ayant eu lieu pendant la grossesse ou après sa naissance (deuil, pression professionnelle sur le(s) parent(s), tensions familiales, ruptures parentales, conflits et violences familiales, isolement social de la famille, maladie de l'enfant ou d'un proche, migration, etc.). Même si les parents ont l'impression d'avoir « tout fait » pour leur enfant, même s'ils assurent matériellement tous ses besoins, celui-ci ne le perçoit pas toujours de la même façon. Des facteurs de stress, des traumatismes peuvent faire que le parent n'est pas assez disponible pour son enfant ou au contraire ne lui laisse aucun espace et l'envahit constamment. Dans ces situations, le parent ne peut pas s'ajuster aux besoins de son enfant, le rassurer et lui donner une confiance suffisante en lui et en l'autre. Face à des parents insécures, la « niche familiale » est incertaine et l'enfant se structure dans un rapport à l'autre inévitablement insécure, fait de tensions et de conflits. Pour les enfants et les adolescents qui se trouvent dans de tels contextes, le passage